

The relationship between anxiety and self-efficacy with academic procrastination in Tehran students: the mediating role of perfectionism

Mansoorah Nikoogoftar¹  | Zeinab Hajkazemi² 

1. **Corresponding Author**, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty Psychology and Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran. **E-mail:** mnikoogoftar@gmail.com
2. M.A. Student of Psychology, Department of Psychology, Faculty Psychology and Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran. **E-mail:** zeinabkazemi1352@gmail.com

Article Info	Abstract
<p>Article Type: Research Article</p> <p>Received Date: 12 December 2021</p> <p>Received in Revised From: 07 February 2022</p> <p>Accepted Date: 15 June 2022</p> <p>Published Online: 21 June 2022</p> <p>Keywords: Academic Procrastination, Self-Efficacy, State-trait Anxiety, Perfectionism</p>	<p>The aim of present study was to examine the mediating role of perfectionism in the relationship between anxiety and self – efficacy among students. This research was a correlational study based on structural equation modeling. The statistical population included students of Payam-e-Noor University in Tehran in the academic year of 2018-2019 and the sample was selected using cluster random sampling with a volume of 349 people (184 males and 165 females). They answered the questionnaires of general self-efficacy (Sherer et al, 1982), perfectionism (Frost et al, 1990), procrastination (Solomon et al, 1984), and state-trait anxiety (Spielberger, 1983). The obtained results were analyzed using structural equation modeling. The results showed that based on trait-state anxiety, self-efficacy and positive perfectionism, academic procrastination can be predicted at a significance level of $P=0.00$. Negative perfectionism also significantly predicted academic procrastination at the significant level of $P=0.00$. The mediating role of perfectionism in the relationship between trait-state anxiety and self-efficacy with academic procrastination was also confirmed at the significant level of $P=0.00$. As a result, according to the research findings, by reducing anxiety and negative perfectionism and promoting self-efficacy and positive perfectionism, students' academic procrastination decreases.</p>
<p>Cite this article: Nikoogoftar, M., & Hajkazemi, Z. (2022). The relationship between anxiety and self-efficacy with academic procrastination in Tehran students: the mediating role of perfectionism. <i>Journal of Educational Psychology Studies</i>, 19(45), 123-141.</p> <p>DOI: 10.22111/JEPS.2022.6722</p>	



رابطه‌ی اضطراب و خودکارآمدی با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان: نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی

منصوره نیکوگفتار^۱ | زینب حاج کاظمی^۲

۱. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

رایانامه: mnikoogoftar@gmail.com

۲. کارشناس ارشد روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

رایانامه: zeinabkazemi1352@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۲۱</p> <p>تاریخ ویرایش: ۱۴۰۰/۱۱/۱۸</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۵</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۳/۳۱</p> <p>واژگان کلیدی: اهمال کاری تحصیلی، اضطراب-حالت خودکارآمدی، کمال‌گرایی</p>	<p>هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی در رابطه میان اضطراب-حالت-صفت و خودکارآمدی با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان شهر تهران بود. این پژوهش از نوع همبستگی و مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانشجویان دانشگاه پیام نور شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بود و نمونه مورد بررسی با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای با حجم ۳۴۹ نفر (۱۸۴ مرد و ۱۶۵ زن) انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های خودکارآمدی عمومی (شرر و همکاران، ۱۹۸۲)، کمال‌گرایی (فراست و همکاران، ۱۹۹۰)، اهمال کاری (سولمون و همکاران، ۱۹۸۴) و اضطراب-حالت-صفت (اسپیلبرگر، ۱۹۸۳) پاسخ دادند. نتایج به دست آمده با استفاده از معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل گردید. یافته‌ها نشان دادند که بر اساس اضطراب-صفت-حالت، خودکارآمدی و کمال‌گرایی مثبت می‌توان اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی نمود و کمال‌گرایی منفی نیز به‌طور معناداری اهمال کاری تحصیلی را در سطح معناداری $P=0/01$ پیش‌بینی کرد. همچنین نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی در رابطه میان اضطراب-صفت-حالت و خودکارآمدی با اهمال کاری تحصیلی نیز در سطح معناداری $P=0/01$ مورد تأیید قرار گرفت. در نتیجه بر اساس یافته‌های پژوهش، با کاهش اضطراب و کمال‌گرایی منفی و ارتقاء خودکارآمدی و کمال‌گرایی مثبت، اهمال کاری تحصیلی دانشجویان کاهش می‌یابد.</p>

استناد به این مقاله: نیکوگفتار، منصوره و حاج کاظمی، زینب. (۱۴۰۰). رابطه‌ی اضطراب و خودکارآمدی با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان: نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹(۴۵)، ۱۴۱-۱۲۳.

DOI: 10.22111/JEPS.2022.6722

مقدمه

حدود ۲۰ الی ۲۵ درصد از مردان و زنان بزرگسال سراسر جهان در حوزه‌های مختلف تحصیلی، روابط اجتماعی، شغلی و مدیریت مالی دچار اهمال‌کاری^۱ مزمن هستند (بالکیس و دورو^۲، ۲۰۰۷؛ استیل و فراری^۳، ۲۰۱۴؛ شاونمن، شرنبرگ، ون سالیش و اکرت^۴، ۲۰۲۲). در این میان اهمال‌کاری تحصیلی^۵ یک مسئله همه‌گیر در میان دانشجویان در نظر گرفته شده است که بیشتر از انواع دیگر اهمال‌کاری مانند اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری^۶، اهمال‌کاری نورویتیک^۷ و اهمال‌کاری زندگی روزمره^۸ توجه محققان را به خود جلب کرده است (میلگرام و همکاران^۹، ۱۹۹۵؛ اشپورتون و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۲). اهمال‌کاری تحصیلی تأخیر در شروع تکلیفی که فرد در نهایت قصد کامل کردن آن را دارد توصیف شده است به طوری که به دلیل انجام ندادن تکلیف سر موعد فرد آشفته‌گی هیجانی را تجربه می‌کند (لی و شانبرگ^{۱۱}، ۱۹۹۳). بدین ترتیب اهمال‌کاری تحصیلی را عمدتاً به عنوان تمایل غیرمنطقی برای به تأخیر انداختن در شروع یا کامل کردن تکلیف تحصیلی تعریف کرده‌اند (فراری، ۱۹۹۸). محمدی بایتمر و همکاران (۲۰۱۷) شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان (تعداد کل ۲۱۰ نفر) را ۶۳ درصد گزارش کردند و طبق مطالعه توکلی (۱۳۹۲) ۱۴ درصد از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی آبادان (تعداد کل ۶۰۰ نفر) دچار اهمال‌کاری تحصیلی بودند که از این میان ۱۲/۸ درصد زنان و ۱۴/۱ درصد مردان دچار اهمال‌کاری شدید و ۷۰/۸ درصد از کل دانشجویان، ۶۸/۸ درصد زنان و ۶۸/۷ درصد مردان سطوح متوسطی از اهمال‌کاری تحصیلی را گزارش دادند.

مطالعات نشان می‌دهند که اهمال‌کاری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی^{۱۲} و عملکرد تحصیلی^{۱۳} دانشجویان تأثیر دارد (بورچی و اوینگر^{۱۴}، ۲۰۱۸؛ کیم و سئو^{۱۵}، ۲۰۱۵؛ بالکیس، دورو و بولیس^{۱۶}، ۲۰۱۳؛ بابادوغان^{۱۷}، ۲۰۱۰) و به‌طور منفی با نمره نهایی آزمون و عملکرد تحصیلی همبسته است (گروشیت^{۱۸}، ۲۰۱۸). این یافته‌ها تأیید می‌کند که اهمال‌کاری تحصیلی مسئله‌ای جدی است که به صورت فردی بر دانشجویان و به طور کلی بر جامعه دانشگاهی و جامعه تأثیر می‌

1. procrastination
2. Balkis, & Duru
3. Steel, & Ferrari
4. Schuenemann, Scherenberg, von Salisch, & Eckert
5. academic procrastination
6. decision-making
7. Neurotic procrastination
8. life routine procrastination
9. Milgram et al
10. Shportun et al
11. Lay, & Schouwenburg
12. academic achievement
13. academic performance
14. Borekci, & Uyangor
15. Kim, & Seo
16. Balkis, Duru, & Bulus
17. Babadoğan
18. Goroshit

گذارد. بنابراین به دلیل تأثیراتی که اهمال‌کاری تحصیلی به‌طور خاص بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانشجویان و به‌طور عام بر جامعه دانشگاهی و جامعه دارد، بررسی عوامل مؤثر بر این متغیر ضروری به نظر می‌رسد، چراکه در مطالعاتی که در آینده به طراحی مداخلاتی برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی خواهند پرداخت، کاربردی خواهد بود.

مطالعات مختلفی عوامل پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری تحصیلی را مورد مطالعه قرار داده‌اند که نتایج آنها عوامل متفاوتی چون سبک‌های مقابله‌ای و خودکارآمدی (لاوینگر و همکاران^۱، ۲۰۱۶)، خستگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و موفقیت تحصیلی (اوکال^۲، ۲۰۱۶)، عوامل جمعیت‌شناختی چون سال تحصیلی و ... را به عنوان عوامل پیش بین اهمال‌کاری تحصیلی برشمرده‌اند (سپهریان، ۱۳۹۰). مطالعاتی که به بررسی رابطه اضطراب و اهمال‌کاری تحصیلی پرداخته‌اند اضطراب را در حیطه‌های مختلفی مورد توجه قرار داده‌اند. برای مثال برخی مطالعات نشان می‌دهند وقتی اضطراب امتحان، اضطراب پایان‌نامه و اضطراب کلاس‌ها در سطح بالایی قرار دارد اهمال‌کاری تحصیلی نیز بیشتر است (کاستر^۳، ۲۰۱۸؛ شاهرخی و نصری، ۱۳۹۳؛ شیخی، فتح‌آبادی و حیدری، ۱۳۹۲؛ آژور^۴، ۲۰۱۱). اضطراب^۵، هیجانی است که با احساس تنش، افکار نگران‌کننده و تغییرات جسمانی مانند افزایش فشار خون مشخص می‌شود (انجمن روانشناسی آمریکا، ۲۰۱۰). اضطراب در مطالعه‌ی حاضر با استفاده از تقسیم‌بندی اضطراب حالت و اضطراب صفت بررسی شده است. اضطراب حالت^۶ واکنش هیجانی گذرا و ناپایدار فرد تحت تأثیر محرک برانگیزنده استرس تعریف شده است و اضطراب صفت^۷ به تمایل شخصی برای واکنش نشان دادن با اضطراب در زمان پیش‌بینی وقایع تهدیدآمیز اشاره دارد (سیرین و بیلدیریمتورک^۸، ۲۰۲۰). طبق مطالعه ساری و سوزانتی^۹ (۲۰۱۷) و کرانجک، کاسر و کومیدار^{۱۰} (۲۰۱۶) رابطه معنادار قوی میان سطح اضطراب و اهمال‌کاری تحصیلی وجود دارد و هر چه سطح اضطراب بالاتر است اهمال‌کاری تحصیلی نیز بیشتر است. مطالعه سپهریان (۱۳۹۰) نشان داد اضطراب پیش‌بینی‌کننده معنادار اهمال‌کاری تحصیلی بود.

علاوه بر اضطراب، یکی دیگر از متغیرهای پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی خودکارآمدی^{۱۱} است. بندورا^{۱۲} (۱۹۹۷) خودکارآمدی را به عنوان باور افراد درباره تواناییشان برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف معین تعریف کرده است. مطالعات نشان می‌دهند بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد (براندو-گاردیو، مانز-هداگو، لیمونرو، گومز-رومرو و توماس-سابادو^{۱۳}، ۲۰۲۰؛ زیگلر و اوپدنکر^۱، ۲۰۱۸؛ رحیمیان بوگر و روحانی‌پور، ۱۳۹۴). بدین معنا

1. Lowinger et al

2. Ocal

3. Custer

4. Azure

5. anxiety

6. state-anxiety

7. trait-anxiety

8. Sirin, Yildirimturk, & Ay

9. Sari, & Susanti

10. Kranjec, Košir, & Komidar

11. self-efficacy

12. Bandura

13. Brando-Garrido, Montes-Hidalgo, Limonero, Gómez-Romero, & Tomás-Sábado

معنا که افزایش نمره خودکارآمدی با کاهش اهمال‌کاری تحصیلی همراه است. همچنین خودکارآمدی تحصیلی نیز اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (مالکوچ و مولتو،^{۲۰۱۸}؛ چراغی و یوسفی، ۱۳۹۸) یعنی با افزایش خودکارآمدی تحصیلی اهمال‌کاری تحصیلی کاهش می‌یابد.

از سوی دیگر مطالعات دیگری نظیر هانالی و سوه^۳ (۲۰۲۱) و اسمیت و همکاران^۴ (۲۰۲۲) بر رابطه میان کمال‌گرایی^۵ و اهمال‌کاری تحصیلی تاکید کرده‌اند. کمال‌گرایی به عنوان تمایل به وضع استانداردهای بسیار بالا و ارزیابی‌های بسیار منتقدانه درباره خود تعریف شده است (فراست، مارتین، لاهارت و روزنبلات^۶، ۱۹۹۰). تقسیم‌بندی‌های متفاوتی از کمال‌گرایی وجود دارد که رایج‌ترین آنها تقسیم کمال‌گرایی به سه بعد کمال‌گرایی خویش‌مدار^۷، دیگرمدار^۸ و جامعه‌مدار^۹ مدار^۹ است (هیوت و فلت، ۱۹۹۱). همچنین تری شورت، اونز، اسلید و دیوئی^{۱۰} (۱۹۹۵) بر اساس نظریه تقویت، کمال‌گرایی را به دونوع مثبت و منفی تقسیم کرده‌اند. کمال‌گرایی مثبت^{۱۱} را به عنوان انگیزه دستیابی به یک هدف به منظور دستیابی به نتیجه مثبت و کمال‌گرایی منفی^{۱۲} را به عنوان انگیزه دستیابی به یک هدف برای اجتناب از نتیجه منفی تعریف کردند. کمال‌گرایی مثبت شناخت و رفتار مربوط به اهدافی پیش‌رونده^{۱۳} مانند جستجوی موفقیت و تأیید شدن توسط دیگران در نظر گرفته شده است و کمال‌گرایی منفی به شناخت و رفتار مربوط به اهداف اجتنابی^{۱۴} چون اجتناب از شکست و طرد شدن توسط دیگران اشاره دارد (کوبوری و تانو^{۱۵}، ۲۰۰۵). کمال‌گرایی مثبت منجر به انواع هیجانات مثبت مانند رضایت و لذت و کمال‌گرایی منفی منجر به انواع هیجانات منفی مانند نارضایتی و عدم لذت می‌شود (اسلید و اونز^{۱۶}، ۱۹۹۸). در پژوهش حاضر این تقسیم‌بندی مورد استفاده قرار گرفته است. یافته‌های مطالعه گاش و رای^{۱۷} (۲۰۱۷) نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی به‌طور مثبتی با هر سه بعد کمال‌گرایی خویش‌مدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار همبسته است و این ابعاد به‌طور معناداری اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. طبق مطالعه کرانجک، کوسر و کامیدار (۲۰۱۶) بین کمال‌گرایی ناسازگارانه^{۱۸} و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت معناداری وجود داشت و کمال‌گرایی سازگارانه^۱

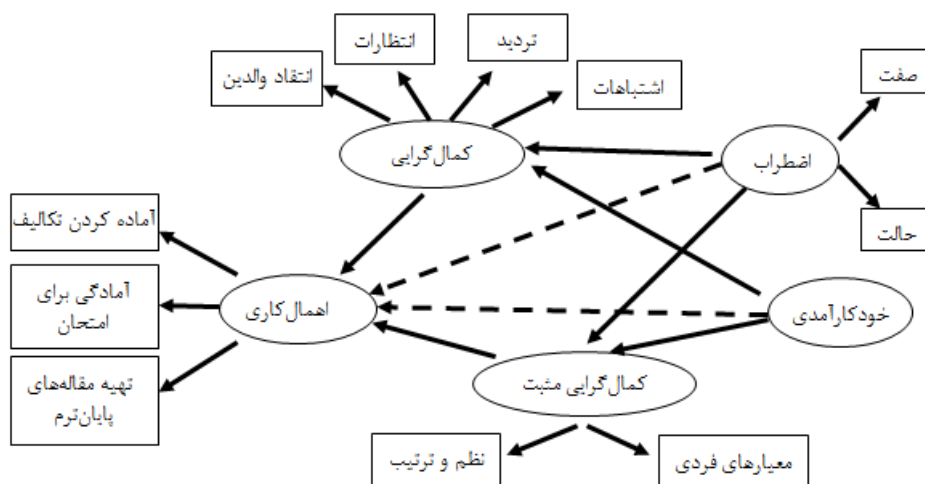
1. Ziegler, & Opendakker
2. Malkoç, & Mutlu
3. Hannah Lee, & Suh
4. Smith et al
5. perfectionism
6. Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate
7. self-oriented perfectionism
8. other-oriented perfectionism
9. socially prescribed perfectionism
10. Terry-Short, Owens, Slade, & Dewey
11. positive perfectionism
12. negative perfectionism
13. approach goals
14. avoidant goals
15. Kobori, & Tanno
16. Slade, & Owens
17. Ghosh, & Roy
18. maladaptive perfectionism

سازگاران^۱ با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی معناداری نشان داد. نتایج مطالعه سویسا و وایس (۲۰۱۴) نیز نشان داد بین کمال‌گرایی ناسازگارانه و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. مطالعه کاپان (۲۰۱۰) نشان داد صفت شخصیتی کمال‌گرایی خودمدار به طور معناداری اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. طبق مطالعه کاگان، کاگر، الن و کاندمیر (۲۰۱۰) کمال‌گرایی رفتار اهمال‌کاری تحصیلی را توضیح می‌دهد. مطالعات داخلی نیز کمال‌گرایی را به عنوان عامل پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی مورد تأیید قرار داده‌اند (رئوف، خادمی و نقش، ۱۳۹۸؛ محمودزاده و محمدخانی، ۱۳۹۵؛ نوری امامزاده‌ئی و نیلفروشان، ۱۳۹۵ و هاشمی و لطیفیان، ۱۳۹۲). پژوهش‌های موجود پیامدهای منفی اهمال‌کاری تحصیلی از جمله کاهش سلامت عاطفی (کراس و فرند، ۲۰۱۴)، کاهش بهزیستی (سیروس و پایچل، ۲۰۱۳)، افت عملکرد تحصیلی (کیم و سئو، ۲۰۱۵) و اجتناب از روابط اجتماعی را مورد تأکید قرار داده‌اند (استیل و فراری، ۲۰۱۳). مداخلات اندکی نیز در رابطه با کاهش اهمال‌کاری تحصیلی صورت گرفته‌اند که برای نمونه بر پرورش فرایندهای خود‌نظم‌بخشی یادگیری (گرانچل، پاترژک، کلینگزیک و فرایز^۲، ۲۰۱۸)، درمان پذیرش و تعهد مبتنی بر وب^۳ (گنون، دیون، ریموند و گرجور^۴، ۲۰۱۸) و زیر سوال بردن ارزیابی‌های شناختی^۵ (کریزینز، گورت، سی شولکی و دیکازر^۶، ۲۰۱۹) متمرکز شده‌اند. اما نتایج مطالعه مروری زاكس و هن^۷ (۲۰۱۸) که مداخلات تحصیلی مربوط به اهمال‌کاری تحصیلی را مورد مطالعه قرار داده است نشان می‌دهد که مطالعات کمی در زمینه مداخلات مربوط به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی انجام شده است به همین دلیل لازم است مداخلات بیشتری صورت گیرد و اثربخشی این مداخلات بررسی و مطالعه شود. کمبود مطالعات تئوریک کافی و همه جانبه درباره این مفهوم باشد. در این راستا مطالعه حاضر قصد دارد گامی در جهت غنی کردن مطالب تئوریک در رابطه با این مقوله بردارد. همانطور که در بررسی پیشینه ملاحظه شد اضطراب، خودکارآمدی و کمال‌گرایی متغیرهای مهم و اثرگذار بر اهمال‌کاری تحصیلی هستند که این اثرگذاری در مطالعات مختلف به صورت جداگانه مورد تأیید قرار گرفته است. اما تاکنون مطالعه‌ای اثر ترکیبی این سه متغیر بر اهمال‌کاری تحصیلی را مورد بررسی قرار نداده است. به خصوص مطالعاتی که نقش میانجیگر کمال‌گرایی در مطالعات مربوط به مفهوم اهمال‌کاری تحصیلی را مورد توجه قرار دهند بسیار محدود هستند. در این زمینه تنها یک مطالعه یافت شد که نتایج آن نشان می‌دهد کمال‌گرایی رابطه میان طرحواره‌های غیرانطباقی اولیه با اهمال‌کاری تحصیلی را میانجیگری می‌کند (آذری، ۲۰۱۷). به همین دلیل در زمینه بررسی نقش متغیرهای میانجیگر در رابطه میان متغیرهای اثرگذار بر اهمال‌کاری تحصیلی به طور کلی و از سوی دیگر در رابطه میان اضطراب و خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی به طور خاص هم در مطالعات خارجی و هم داخلی شکاف پژوهشی به چشم می‌خورد. به همین دلیل هدف این پژوهش بررسی

1. adaptive perfectionism
2. Grunschel, Patrzek, Klingsieck, & Fries
3. web-based acceptance and commitment
4. Gagnon, Dionne, Raymond, & Grégoire
5. Inquiry of Cognitive Appraisals
6. Krispenz, Gort, Schültke, & Dickhäuser
7. Zacks, & Hen

نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی بر رابطه میان اضطراب صفت-حالت و خودکارآمدی با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان است. در شکل ۱ الگوی رابطه ساختاری بین اضطراب صفت-حالت و خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی با میانجیگری کمال‌گرایی نشان داده شده است. بر اساس مدل پیشنهاد شده فرض پژوهش بر این است که:

۱. اضطراب صفت-حالت، خودکارآمدی و کمال‌گرایی، اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.
۲. اضطراب صفت-حالت به صورت غیرمستقیم به واسطه کمال‌گرایی بر اهمال کاری تحصیلی اثر دارد.
۳. خودکارآمدی به صورت غیرمستقیم به واسطه کمال‌گرایی بر اهمال کاری تحصیلی اثر دارد.



شکل ۱. الگوی مفهومی پژوهش

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود و روابط علی میان متغیرهای پژوهش به وسیله مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه پیام نور شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ مشغول به تحصیل بودند. طبق جدول کرجسی و مورگان ۳۷۸ به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند که در نهایت با حذف پرسشنامه‌های مخدوش و داده‌های پرت، ۳۴۹ دانشجو (۱۸۴ مرد و ۱۶۵ زن) به عنوان نمونه نهایی لحاظ شد. کلاس، در هر دانشکده بر حسب رشته تحصیلی به‌عنوان خوشه مورد ارزیابی قرار گرفت. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

مقیاس خودکارآمدی عمومی^۱: مقیاس خودکارآمدی عمومی (شرر، مادوکس، مرکاندانت، پرتیس - دان، جاکوبز

و راجرز، ۱۹۸۲) دارای ۱۷ سؤال است که بر پایه مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. شرر و همکارانش (۱۹۸۲) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۶ به دست آوردند. در مطالعه براتی بختیاری (۱۳۷۶) پایایی آزمون ۰/۷۶ روایی سازه آزمون از طریق همبستگی با مقیاس عزت‌نفس ۰/۶۱ گزارش شد. در

1. general self-efficacy scale

مطالعه نیکوگفتار و میرزایی (۱۳۹۷) آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد و در مطالعه ریاحی، اسمعیلی و کاظمیان (۱۳۹۵) همسانی درونی ماده‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۴ و در مطالعه حاضر ۰/۸۱ کسب شد.

مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی^۱: مقیاس کمال‌گرایی (فراست و همکاران، ۱۹۹۰) بر پایه مدل چندبعدی

کمال‌گرایی طراحی شده است که ۳۵ گویه و ۶ بعد را در بر می‌گیرد، ۹ سؤال (۲۵، ۲۳، ۲۱، ۱۸، ۱۴، ۱۳، ۱۰، ۹، ۳۴) به بعد نگرانی درباره اشتباهات^۲، ۴ سؤال (۱۷، ۲۸، ۳۲، ۳۳) به تردید درباره انجام کارها^۳، ۵ سؤال (۱، ۱۱، ۱۵، ۲۰، ۲۶) به انتظارات والدینی^۴، ۴ سؤال (۳، ۵، ۲۲، ۳۵) به انتقادگری والدینی^۵، ۷ سؤال (۱۹، ۲۴، ۳۰، ۱۶، ۱۲، ۶، ۴) به معیارهای فردی^۶ و ۶ سؤال باقی‌مانده نیز به بعد سازمان‌دهی^۷ مربوط است. ماده‌های پرسشنامه در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) پاسخ‌دهی و نمره‌گذاری می‌شوند. در مطالعه فراست و همکاران (۱۹۹۰) ضریب پایایی بعد نگرانی درباره اشتباهات ۰/۸۸، تردید درباره انجام کارها ۰/۷۷، انتظارات والدینی ۰/۸۴، انتقادگری والدینی ۰/۸۴، معیارهای فردی ۰/۸۳ و سازمان‌دهی ۰/۹۳ گزارش شد. در مطالعه بیطرف، شعیری و حکیم جواد (۱۳۸۹) ضریب همسانی درونی برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ و برای ابعاد نگرانی درباره اشتباهات، تردید درباره انجام کارها، انتظارات والدینی، معیارهای فردی و سازمان‌دهی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۲، ۰/۷۸، ۰/۴۷، ۰/۵۷ و ۰/۸۳ کسب شد. همچنین روایی همگرا از طریق رابطه با پرسشنامه کمال‌گرایی مثبت و منفی تری‌شورت و همکاران (۱۹۹۵) بررسی شد و نتایج نشانگر روایی مناسب پرسشنامه بود. در این پژوهش ضرایب اعتبار با روش آلفای کرونباخ برای دو بعد کمال‌گرایی مثبت و منفی به ترتیب برابر ۰/۷۸ و ۰/۸۳ به دست آمد.

مقیاس اهمال‌کاری دانشجویان^۸: مقیاس اهمال‌کاری (سولومون و راثبولم، ۱۹۸۴) دارای ۲۷ گویه است و ۳

مؤلفه آماده شدن برای امتحانات (۸ سؤال)، آماده شدن برای تکالیف (۱۱ سؤال) و آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم (۸ سؤال) را در بر می‌گیرد. ماده‌های پرسشنامه در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (بندرت) تا ۵ (همیشه) پاسخ‌دهی و نمره‌گذاری می‌شوند. سولومون و راثبولم (۱۹۸۴) آلفای کرونباخ ۰/۶۴ را به دست آوردند و روایی با استفاده همبستگی درونی نیز ۰/۸۴ گزارش شد. در مطالعه جوکار و دلاور (۱۳۸۶) آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و روایی با روش تحلیل عاملی ۰/۸۸ و در مطالعه حاضر ۰/۸۵ به دست آمد. در پژوهش هاشمی، شاهرخی، احمدی، خانزاده و گروسی (۱۳۹۶) ضریب همبستگی مؤلفه‌های اهمال‌کاری با نمره کل اهمال‌کاری به ترتیب برای اهمال‌کاری در امتحان ۰/۷۵، اهمال‌کاری در تکلیف ۰/۸۸ و اهمال‌کاری در مقاله‌نویسی ۰/۸۰ گزارش شد.

1. Multidimensional Perfectionism Scale
2. Concern over Mistakes (CM)
3. Doubt about actions (D)
4. Parental Expectations (PE)
5. Parental Criticism (PC)
6. Personal Standards (PS)
7. Organization (O)
8. procrastination assessment scale-students

پرسشنامه‌ی حالت-صفت اضطراب^۱: مقیاس حالت-صفت اضطراب (اسپیلبرگر، ۱۹۷۰) از ۴۰ سؤال تشکیل شده که ۲۰ سؤال اول حالت اضطراب و ۲۰ سؤال دوم صفت اضطراب را مورد سنجش قرار می‌دهد. مقیاس حالت اضطراب (اضطراب آشکار) شامل ۲۰ جمله است که احساسات فرد را در «این لحظه و زمان پاسخگویی» ارزشیابی می‌کند. مقیاس صفت اضطراب (اضطراب پنهان) هم شامل ۲۰ جمله است که احساسات عمومی و معمولی افراد را می‌سنجد. ماده‌های پرسشنامه در یک مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از ۱ (خیلی کم) تا ۴ (خیلی زیاد) پاسخ‌دهی و نمره‌گذاری می‌شوند. نمرات هر کدام از دو مقیاس حالت و صفت اضطراب می‌تواند در دامنه‌ای بین ۲۰ تا ۸۰ قرار گیرد. پایایی این مقیاس توسط اسپیلبرگر و همکاران (۱۹۷۰) برای زیر مقیاس اضطراب حالت ۰/۸۳٪ و برای اضطراب صفت ۰/۷۹ کسب شد. مه‌رام (۱۳۷۳) در هنجاریابی آزمون در شهر مشهد پایایی آزمون را از طریق آلفای کرونباخ برای اضطراب حالت ۰/۹۱ و برای اضطراب صفت ۰/۹۰ و کل مقیاس ۰/۹۴ گزارش کرد و بررسی روایی آزمون با شیوه ملاک همزمانی نیز بیانگر روایی مناسب آن بود. در مطالعه صفوی و معروفی (۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه ۰/۹۰ و در این پژوهش ۰/۹۲ به دست آمد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم افزارهای SPSS^{۱۸} و AMOS^{۲۳} استفاده شد.

یافته‌ها

داده‌های حاصل از گروه نمونه‌ای با حجم ۳۴۹ نفر با میانگین سنی ۲۳/۷۸ و انحراف معیار ۷/۸ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. قبل از تحلیل داده‌ها، مفروضه‌های اصلی مدل‌یابی معادلات ساختاری (نرمال بودن^۲، خطی بودن، هم خطی چندگانه^۳) مورد بررسی قرار گرفتند و تأیید شدند. برای سنجش نرمال بودن از شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرها استفاده شد و نشان داد آماره‌های کجی و کشیدگی در برخی خرده مقیاس‌ها مناسب است. سپس از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف^۴ و همچنین نمودار احتمال نرمال^۵ استفاده شد که نتایج نشانگر داده‌های پرت بود. برای نرمال‌سازی قطعی داده‌ها از آزمون ماهالانویس استفاده شد و نمره‌های ۲۹ نفر به علت پرت بودن کنار گذاشته شد. در نهایت داده‌ها کاملاً نرمال گردید. برای بررسی خطی بودن رابطه متغیرها از ماتریس پراکندگی متغیرها^۶ استفاده شد که در نتیجه همه نمودارها خطی بودن رابطه متغیرها را تأیید کردند. هم‌خطی بودن چندگانه با توجه به دو شاخص تحمل^۷ و عامل تورم

1. state-trait anxiety inventory
2. normality
3. multicollinearity
4. Kolmogorov-Smirnov Test
5. normal Q-Q plot
6. scatter plot matrices
7. tolerance

واریانس^۱ بررسی شد که ارزش تحمل بالای ۰/۱۰ متغیرها و عامل تورم واریانس کمتر از ۱۰ عدم هم‌خطی چندگانه میان متغیرها را تأیید کردند.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
۱. اضطراب صفت	۳۱/۵۷	۷/۷۵	-													
۲. اضطراب حالت	۲۹/۳۶	۹/۹۶	۰/۶۱**	-												
۳. اضطراب صفت حالت	۸۱/۵۲	۱۹/۲۳	۰/۷۱**	۰/۵۱**	-											
۴. خودکارآمدی	۴۹/۳۵	۶/۳۲	۰/۲۴**	۰/۱۹**	۰/۳۹**	-										
۵. نگرانی در مورد اشتباهات	۱۹/۴۲	۲/۸۶۴	۰/۲۴**	۰/۲۶**	۰/۲۹**	۰/۲۱**	-									
۶. تردید نسبت به اعمال	۱۰/۷۵	۲/۰۸۶	۰/۲۸**	۰/۱۸**	۰/۲۵**	۰/۲۱**	۰/۵۴**	-								
۷. انتظارات والدین	۱۰/۱۰	۲/۷۰۵	۰/۲۱**	۰/۱۷**	۰/۱۳**	۰/۲۷**	۰/۶۳**	۰/۵۱**	-							
۸. انتقاد والدین	۱۱/۹۶	۳/۲۴۶	۰/۲۱**	۰/۱۸**	۰/۱۸**	۰/۴۹**	۰/۴۵**	۰/۵۷**		-						
۹. استانداردهای فردی	۱۹/۷۵	۲/۷۷۸	۰/۳۵**	۰/۲۴**	۰/۳۰**	۰/۳۰**	۰/۳۰**	۰/۳۰**	۰/۳۱**	۰/۲۹**	-					
۱۰. نظم و ترتیب	۱۶/۱۱	۲/۷۱۴	۰/۳۳**	۰/۳۱**	۰/۲۹**	۰/۲۸**	۰/۲۸**	۰/۲۷**	۰/۳۸**	۰/۲۴**	۰/۳۳**	-				
۱۱. کمال‌گرایی	۹۸/۳۷	۱۰/۸۶۵	۰/۱۷**	۰/۲۵**	۰/۲۹**	۰/۲۸**	۰/۶۶**	۰/۷۱**	۰/۶۳**	۰/۵۹**	۰/۴۰**	۰/۳۳**	-			
۱۲. آماده کردن تکالیف	۱۹/۵۱	۲/۵۹	۰/۲۴**	۰/۲۳**	۰/۲۹**	۰/۲۱**	۰/۷۲**	۰/۶۱**	۰/۵۹**	۰/۸۲**	۰/۲۳**	۰/۲۵**	۰/۲۹**	-		
۱۳. آمادگی برای امتحان	۲۶/۶	۳/۶۲	۰/۷**	۰/۳۷**	۰/۲۵**	۰/۲۷**	۰/۲۷**	۰/۴۴**	۰/۱۲*	۰/۳۴**	۰/۳۵**	۰/۲۲**	۰/۲۶**	۰/۵۳**	-	
۱۴. تهیه مقاله	۱۹/۳۴	۲/۲۵	۰/۱۵**	۰/۱۱*	۰/۲۱**	۰/۱۸**	۰/۱۹**	۰/۱۲*	۰/۲۱**	۰/۳۷**	۰/۳۰**	۰/۳۷**	۰/۱۹**	۰/۵۱**	۰/۴۴**	-
۱۵. اهمال‌کاری تحصیلی	۶۵/۴۷	۷/۰۶	۰/۱۹**	۰/۱۳**	۰/۱۸**	۰/۱۲*	۰/۱۸**	۰/۲۷**	۰/۱۲*	۰/۲۴**	۰/۲۹**	۰/۳۵**	۰/۳۳**	۰/۵۷**	۰/۴۴**	۰/۶۳**

* $P < 0.05$, ** $P < 0.01$

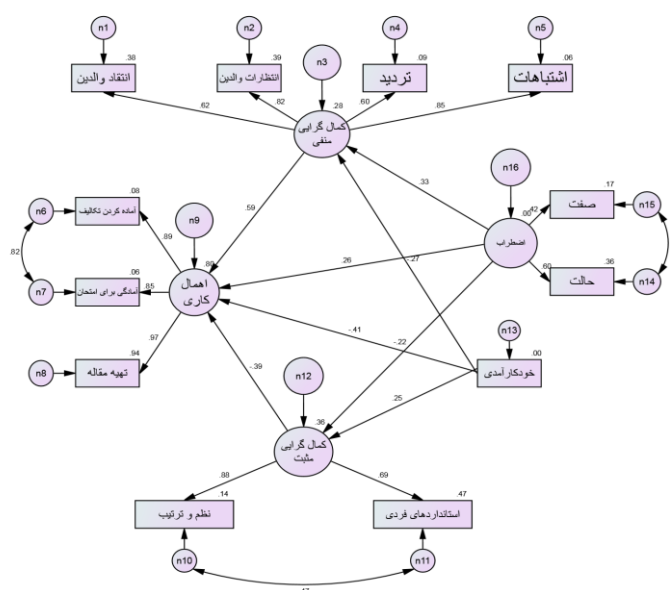
جدول ۱ نشان می‌دهد همبستگی معناداری بین متغیرها وجود داشت. در ادامه برای بررسی روابط میان متغیر درون زاد (اهمال‌کاری تحصیلی)، متغیر واسطه‌ای (کمال‌گرایی) و متغیرهای برون‌زاد (اضطراب حالت-صفت و خودکارآمدی) از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج برازندگی مدل پیشنهادی نشان داد ($GFI=0.99$, $X^2/df=2/92$), $RMSEA=0.042$, $TLI=0.94$, $CFI=0.97$, $NFI=0.96$, $AGFA=0.98$) که مدل از برازش مناسب و قابل قبولی برخوردار است. جدول ۲ ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم میان متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۲. ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم در مدل پژوهش

متغیرها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
۱. اضطراب صفت حالت بر اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۴۸۱	۰/۲۶۳	۰/۱۲۶
۲. خودکارآمدی بر اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۵۲۴	-۰/۴۱۳	-۰/۲۱۶
۳. کمال‌گرایی مثبت بر اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۲۱۹	-۰/۱۹۷	-۰/۰۵۴
۴. کمال‌گرایی منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۲۶۳	۰/۲۲۴	۰/۰۵۸

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که اضطراب حالت-صفت و کمال‌گرایی منفی به طور مثبت و معنادار و خودکارآمدی و کمال‌گرایی مثبت به طور منفی و معنادار، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. نتایج نشان می‌دهند که کمال‌گرایی

در رابطه میان اضطراب-حالت-صفت و خودکارآمدی با اهمال‌کاری تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. بر اساس مدل نهایی متغیرها در مجموع توانستند ۸۰ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین کنند. مدل نهایی در شکل ۲ نشان داده شده است.



شکل ۲. مدل تجربی

برای بررسی

پژوهش

معناداری اثرات

غیرمستقیم از آزمون بوت استرپ^۱ استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. برآورد اثرات غیرمستقیم استاندارد در مدل بر اساس آزمون بوت استرپ

P	حد بالا	حد پایین	مقدار برآورد	مسیرهای غیرمستقیم
۰/۰۰۰۱	۰/۴۸۳	۰/۳۱۵	۰/۴۰۲	۱. اضطراب صفت حالت بر اهمال‌کاری تحصیلی با نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی مثبت
۰/۰۰۰۱	۰/۴۶۹	۰/۲۹۴	۰/۳۸۱	۲. خودکارآمدی بر اهمال‌کاری تحصیلی با نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی منفی

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که اضطراب صفت حالت با واسطه کمال‌گرایی مثبت ($\beta = 0/40$) اثر غیرمستقیم مثبت معناداری بر اهمال‌کاری تحصیلی دارد و خودکارآمدی به واسطه کمال‌گرایی منفی ($\beta = 0/38$) اثر غیرمستقیم مثبت معناداری بر اهمال‌کاری تحصیلی دارد. جدول ۲ نیز اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای مدل نهایی پژوهش را نشان می‌دهد.

1. bootstrap

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی در رابطه میان اضطراب حالت-صفت و خودکارآمدی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان انجام شد. یافته‌ها نشان داد اضطراب حالت-صفت به‌طور مثبت و معناداری اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند به این معنا که با افزایش اضطراب حالت-صفت اهمال‌کاری نیز افزایش می‌یابد. این یافته با یافته‌های ساری سوزانتی (۲۰۱۷)، کرانجک، کوسر و کومیدار (۲۰۱۶) و سپهریان (۱۳۹۰) مبنی بر وجود رابطه معنادار میان سطح اضطراب و اهمال‌کاری تحصیلی همخوان است. همچنین با یافته‌های مطالعات کاستر (۲۰۱۸)، آژور (۲۰۱۱)، شیخی و همکاران (۱۳۹۲) و شاه‌رخی و نصری (۱۳۹۳) که نشان می‌دهند اضطراب امتحان، پایان‌نامه و کلاس‌ها موجب افزایش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود مطابقت دارد. همان‌طور که از تعریف اهمال‌کاری پیداست به تأخیر انداختن تکلیف مؤلفه اصلی این مفهوم است (فراری، ۱۹۹۸) که به نوعی می‌توان آن را اجتناب از انجام تکلیف در نظر گرفت. از آنجاکه رابطه منفی و معناداری میان اجتناب کردن و اضطراب وجود دارد (عطادخت، نریمانی و فلاحیان، ۲۰۱۹)، اضطراب را می‌توان بعد جدایی‌ناپذیر اجتناب دانست. بدین ترتیب می‌توان ارتباط میان اضطراب و اهمال‌کاری را تبیین کرد و در واقع اهمال‌کاری را به‌منزله اجتناب و نوعی مکانیسم مقابله با اضطراب در نظر گرفت؛ به عبارت دیگر فرد اهمال‌کار برای آن که خود را در موقعیتی اضطراب‌زا قرار ندهد، وظایف و کارهایش را به تعویق انداخته و به نوعی از حالت ناخوشایند اضطراب فاصله می‌گیرد. تکرار این رفتار اجتنابی در حوزه فعالیت‌های مربوط به تحصیل، به صورت اهمال‌کاری تحصیلی در افراد مبتلا قابل تشخیص است.

یافته دیگر پژوهش نشان داد خودکارآمدی به‌طور منفی و معناداری پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی است یعنی با افزایش خودکارآمدی اهمال‌کاری تحصیلی کاهش می‌یابد. این یافته با مطالعات براندو-گاریدو و همکاران (۲۰۲۰)، زیگلر و اویندکر (۲۰۱۸)، رحیمیان بوگر و روحانی پور (۱۳۹۴) مبنی بر وجود رابطه معناداری میان خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی، همخوان است. همچنین با یافته‌های مالک‌کوچ و مولتو (۲۰۱۸)، چراغی و یوسفی (۱۳۹۸) که نشان دادند خودکارآمدی تحصیلی اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند نیز تطابق دارد. افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند راهبردهای مقابله انطباقی‌تری انتخاب می‌کنند به همین دلیل معمولاً اضطراب تحصیلی کمتری را تجربه می‌کنند (چراغی، دستا، قربانی، عبیدی زادگان و عرب زاده، ۲۰۰۹)؛ بنابراین می‌توان انتظار داشت کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند کمتر از راهبرد مقابله ناپخته‌ای همچون اهمال‌کاری استفاده کنند. خودکارآمدی در تعریف شرر و همکاران (۱۹۸۲) بیانگر آن است که بعضی افراد نسبت به زندگی خودشان چشم‌انداز مطمئن‌تری دارند و بدون در نظر گرفتن دشواری تکالیف و کارها، در انجام وظایف خود به صورت مؤثرتری عمل می‌کنند؛ به عبارت دیگر خودکارآمدی در تعریف شرر و همکاران (۱۹۸۲) نشانگر احساس توانمندی در انجام وظایف محوله است. با توجه به تعریف ذکر شده به نظر می‌رسد که افراد دارای خودکارآمدی تحصیلی، خود را در انجام تکالیف و وظایف تحصیلی توانا ادراک کرده و انجام فعالیت‌های

مربوطه بر احساس شایستگی و کمال بیشتر کرده و وظایف و کارهای خود را خوشایندتر احساس می‌کنند؛ حالتی در مقایسه با اضطراب حالت-صفت به صورت معکوس عمل می‌کند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که کمال‌گرایی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی نقش دارد. کمال‌گرایی مثبت به طور منفی و معناداری اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و کمال‌گرایی منفی به‌طور مثبت و معناداری اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته با مطالعات گاش و رای (۲۰۱۶)، سویسا و وایس (۲۰۱۴)، کاپان (۲۰۱۰)، کاگان و همکاران (۲۰۱۰) که نشان دادند ابعاد مختلف کمال‌گرایی مانند خویشتن‌مدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار و نیز کمال‌گرایی سازگاران و ناسازگاران و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد، همسو است. همچنین با یافته‌های رثوف و همکاران (۱۳۹۸)، محمودزاده و محمدخانی (۱۳۹۵)، نوری امام زاده‌ئی و نیلفروشان (۱۳۹۵) و هاشمی و لطیفیان (۱۳۹۲) که کمال‌گرایی را به‌عنوان عامل پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی مورد تأیید قرار داده‌اند، همخوانی دارد. فرد دارای کمال‌گرایی مثبت به دنبال موفقیت و جلب تأیید دیگران است (کوبوری و تانو، ۲۰۰۵) بنابراین قابل انتظار است که برای رسیدن به این اهداف، موفقیت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را در اولویت قرار دهد و تمام تلاش خود را در این راستا به کار گیرد که در این صورت کمتر دچار اهمال‌کاری تحصیلی خواهد شد؛ اما فرد دچار کمال‌گرایی منفی اصولاً به دنبال اجتناب است و از شکست می‌ترسد (همان، ۲۰۰۵)؛ بنابراین اهمال‌کاری تحصیلی نیز می‌تواند نوعی راهبرد اجتنابی تلقی شود که به دنبال ترس از شکست تحصیلی و در نهایت ترس از طرد شدن توسط دیگران می‌آید که اضطراب‌برانگیز است. به بیان دیگر چنین به نظر می‌رسد که کمال‌گرایی مثبت از طریق تمایلات برتری جویانه، فرد را به انجام کارهایی سوق می‌دهد که موجب پذیرش بیشتر و شناخته‌شدن بیشتر وی در میان سایرین شود. در جوامع امروزی یکی از ملاک‌های برتری و موفقیت و کسب جایگاه اجتماعی، موفقیت و پیشرفت تحصیلی است؛ بنابراین کمال‌گرایی مثبت، در افراد تمایل بیشتری برای کسب موفقیت ایجاد کرده و در انجام هر فعالیتی که برای آنان موفقیت بیشتری به دنبال داشته باشد، انگیزه می‌کند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که کمال‌گرایی رابطه میان اضطراب حالت-صفت و خودکارآمدی با اهمال‌کاری تحصیلی را واسطه‌گری می‌کند؛ به عبارت دیگر اضطراب حالت-صفت و خودکارآمدی به صورت غیرمستقیم و با واسطه کمال‌گرایی می‌توانند بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر بگذارند. این یافته با مطالعه آذری (۲۰۱۷) که نشان داد رابطه میان طحوازه‌های اولیه غیرانطباقی و اهمال‌کاری تحصیلی با کمال‌گرایی واسطه‌گری می‌شود، همخوان است. برای تبیین واسطه‌گری کمال‌گرایی در رابطه میان اضطراب و اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان این‌گونه استدلال کرد از آنجاکه فرد کمال‌گرا استانداردهای بالایی را برای خود وضع می‌کند (فراست و همکاران، ۱۹۹۰) می‌توان تصور کرد هر چه استانداردها بالاتر باشند رسیدن به آن‌ها سخت می‌شود و در نتیجه فرد همواره برای رسیدن به آن‌ها مضطرب است. در این راستا پژوهش‌ها همبستگی مثبت میان کمال‌گرایی و اضطراب را مورد تأیید قرار داده‌اند (اسا، لیان، کنرات، چن و وانگ، ۲۰۰۸؛ کاوامورا، هانت، فراست و دی بارتولو، ۲۰۰۱). هر چه فرد اضطراب بیشتری را تجربه می‌کند به همان

نسبت اهمال‌کاری بیشتری دارد. در گروه دانشجویان می‌توان این‌گونه تبیین کرد که احتمالاً وضع استانداردهای تحصیلی بالا (مانند نمره بالا) توسط خود و یا اطرافیان می‌تواند اضطراب را تشدید کند و در نتیجه اجتناب از تکالیف تحصیلی در قالب اهمال‌کاری تحصیلی نمود پیدا کند. در تبیین واسطه‌گری کمال‌گرایی در رابطه میان خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان گفت وقتی فرد کمال‌گرا انتظارات بالایی از خود دارد احتمالاً در بیشتر مواقع از عهده انجام آن‌ها بر نخواهد آمد و وقتی چندین بار در رسیدن به استانداردهای مورد انتظار شکست بخورد، باور او در توانمندی‌اش برای رسیدن به اهداف و انجام تکالیف تضعیف خواهد شد، زیرا یکی از منابع خودکارآمدی تجارب مسلط است به این معنا که داشتن تجارب موفقیت‌آمیز خودکارآمدی را ارتقا می‌دهد (بندورا، ۲۰۱۲)؛ بنابراین به دنبال آن وقتی خودکارآمدی کاهش یابد اهمال‌کاری افزایش می‌یابد، زیرا فرد به توانایی خود در اتمام کار باور نخواهد داشت.

پژوهش حاضر همچون دیگر پژوهش‌ها در حوزه علوم انسانی با محدودیت‌هایی روبرو بوده است. با توجه به اینکه طرح پژوهش همبستگی است، رابطه بین متغیرهای مورد بررسی را نمی‌توان به صورت علت و معلولی تبیین نمود. یافته‌های این پژوهش بر روی دانشجویان شهر تهران به مرحله اجرا درآمده، لذا در تعمیم نتایج باید احتیاط شود. با توجه به اینکه ابزار اندازه‌گیری پژوهش پرسشنامه است و یافته‌های پژوهش بر اساس گزارشات ذهنی دانشجویان، در نتیجه امکان سوگیری در پاسخ‌های دانشجویان وجود دارد.

پیشنهاد می‌شود اثرگذاری عوامل دیگری غیر از عوامل فردی بر اهمال‌کاری تحصیلی بررسی گردد. برای مثال عوامل مربوط به خانواده مانند سبک‌های فرزندپروری والدین و نیز اضطراب و کمال‌گرایی خود والدین و اثر آن در اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان مورد مطالعه قرار گیرد. همچنین تأثیر عوامل فردی دیگر مانند وسواس فکری عملی مطالعه شود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر ارائه کارگاه‌های آموزشی از سوی واحد آموزش دانشگاه‌ها برای دانشجویان با هدف تقلیل اهمال‌کاری به واسطه کاهش کمال‌گرایی منفی و نیز کاهش اضطراب توصیه می‌شود. همچنین توانمندسازی والدین در خصوص نحوه تعامل و برخورد صحیح با فرزندان به منظور کنترل کمال‌گرایی و اضطراب می‌تواند اثرگذار باشد.

منابع

- براتی بختیاری، س. (۱۳۷۶). بررسی رابطه ساده و چند متغیری خودکارآمدی، خودپایی و عزت نفس با عملکرد تحصیلی در دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی شهید چمران.
- بیطرف، ش. شعیری، م. و حکیم جواد، م. (۱۳۸۹). هراسهای اجتماعی، سبک‌های والدگری و کمال‌گرایی. روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۷ (۲۵)، ۷۵-۸۲.
- توکلی، م. ع. (۱۳۹۲). بررسی شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، ترجیح شناختی، ترجیح زمان مطالعه، و هدف از ورود به دانشگاه. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۹ (۲۸)، ۱۰۰-۱۲۱.
- جوکار، ب. و دلاورپور، م. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳ (۳)، ۸۰-۶۱.

- چراغی، ا. و یوسفی، ف. (۱۳۹۸). بررسی نقش واسطه‌گری انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲۰ (۲)، ۳۴-۴۷.
- رحیمیان بوگر، ا. و روحانی پور، ش. (۱۳۹۴). اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان: نقش پیش بین عوامل جمعیتی و روانشناختی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳ (۴)، ۱-۱۹.
- ریاحی، م.، اسمعیلی، م. و کاظمیان، س. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی به مادران بر خودکارآمدی فرزندان. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۲ (۴۸)، ۳۶۷-۳۷۵.
- رئوف، ک.، خادمی، م. و نقش، ز. (۱۳۹۸). رابطه کمال‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی. *اندیشه‌های نوین تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء*، ۱۵ (۱)، ۲۰۸-۲۳۶.
- سپهریان، ف. (۱۳۹۰). اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل پیش‌بینی‌کننده آن. *مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء*، ۷ (۴)، ۱۰-۲۶.
- شیخی، م.، فتح‌آبادی، ج. و حیدری، م. (۱۳۹۳). ارتباط اضطراب، خودکارآمدی و کمال‌گرایی با اهمال‌کاری در تدوین پایان‌نامه. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۹ (۳۵)، ۱۸۳-۲۹۵.
- شاهرخی، م. و نصری، ص. (۱۳۹۳). بررسی ارتباط کمال‌گرایی و اضطراب امتحان با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان. *اندیشه‌های نوین تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء*، ۱۰ (۲)، ۱۸۳-۱۶۲.
- صفوی، م. و معروفی، ش. (۱۳۹۱). همبستگی سبک‌های دلبستگی با اضطراب-صفت-حالت. *مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی*، ۲۲ (۴)، ۳۰۷-۳۱۲.
- محمودزاده، ر. و محمدخانی، ش. (۱۳۹۵). کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای نشخوار فکری. *دو فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی بالینی و شخصیت*، ۱۴ (۱)، ۱۳۴-۱۲۵.
- مهرام، ب. (۱۳۷۳). *راهنمای آزمون اضطراب آشکار و پنهان اسپیل برگر*. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد.
- نوری امام زاده، ط. و نیلفروشان، پ. (۱۳۹۵). اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان: نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی و ابعاد دوگانه کمال‌گرایی. *رویکردهای نوین آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان*، ۱۱ (۱)، ۴۰-۲۱.
- نیکوگفتار، م. و میرزایی، ف. (۱۳۹۷). تحلیل رابطه کنونی بازخوردهای ناکارآمد مادران با خودکارآمدی و سبک‌های مقابله‌ای. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۵ (۵۸)، ۲۱۲-۲۰۵.
- هاشمی، ل. و لطیفیان، م. (۱۳۹۲). کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان. *فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۲ (۳)، ۷۳-۹۹.
- هاشمی، س.، شاهرخی، م.، احمدی، ز.، خانزاده، م. و گروسی، ا. (۱۳۹۶). پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس ابعاد کمال‌گرایی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی*، ۱۳ (۴۶)، ۲۰۰-۱۹۱.

References

- Azure, J. A. (2011). Correlates of course anxiety and academic procrastination in higher education. *Global Journal of Educational Research*, 10(1), 55-65.
- Azhari, M. S. (2017). Early Maladaptive Schemas and Academic Procrastination in Students: The Mediating Role of Perfectionism. *International Journal of Psychological Studies*, 9(4).

- Atadokht, A., Narimani, M., & Fallahian, H. (2019). The role of Cognitive Avoidance, Metacognitive Beliefs and Cognitive Failures in Predicting the State-Trait Anxiety in Nurses. *Scientific Journal of Nursing, Midwifery and Paramedical Faculty*, 5(1), 35-50.
- American Psychological Association. (2010). Retrieved From <https://www.apa.org/topics/anxiety/>. 28 March, 2020.
- Balkis, M., & Duru, E. (2007). The evaluation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 7(1), 376.
- Borekci, C., & Uyangor, N. (2018). Family Attitude, Academic Procrastination and Test Anxiety as Predictors of Academic Achievement. *International Journal of Educational Methodology*, 4(4), 219-226.
- Balkis, M., Duru, E., & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model. *European journal of psychology of education*, 28(3), 825-839.
- Babadoğan, C. (2010). The impact of academic procrastination behaviors of the students in the certificate program in English language teaching on their learning modalities and academic achievements. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3263-3269.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.
- Brando-Garrido, C., Montes-Hidalgo, J., Limonero, J. T., Gómez-Romero, M. J., & Tomás-Sábado, J. (2020). Relationship of academic procrastination with perceived competence, coping, self-esteem and self-efficacy in nursing students. *Enfermería Clínica (English Edition)*.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Cheraghi, F., Dasta, M., Ghorbani, R., Abidizadegan, A., & Arabzade, M. (2009). perceived self-efficacy, cognitive coping strategies and academic stress.
- Custer, N. (2018). Test anxiety and academic procrastination among prelicensure nursing students. *Nursing education perspectives*, 39(3), 162-163.
- Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665-1671.
- Essau, C. A., Leung, P. W., Conradt, J., Cheng, H., & Wong, T. (2008). Anxiety symptoms in Chinese and German adolescents: Their relationship with early learning experiences, perfectionism, and learning motivation. *Depression and Anxiety*, 25(9), 801-810.
- Ferrari, J. R., & Díaz-Morales, J. F. (2014). Procrastination and mental health coping: A brief report related to students. *Individual Differences Research*, 12(1), 8-11.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14(5), 449-468.
- Ferrari, J. R. (1998). Procrastination. *Encyclopedia of Mental Health*, 5-1.
- Ghosh, R., & Roy, S. (2017). Relating multidimensional perfectionism and academic procrastination among Indian university students. *Gender in Management: An International Journal*.

- Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of prevention & intervention in the community*, 46(2), 131-142.
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of prevention & intervention in the community*, 46(2), 143-157.
- Gagnon, J., Dionne, F., Raymond, G., & Grégoire, S. (2019). Pilot study of a Web-based acceptance and commitment therapy intervention for university students to reduce academic procrastination. *Journal of American College Health*, 67(4), 374-382.
- Hannah Lee, J., & Suh, H. (2021). Perfectionism and alcohol-related problems: The role of procrastination. *Journal of American college health*, 1-9.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A Meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- Krispenz, A., Gort, C., Schültke, L., & Dickhäuser, O. (2019). How to Reduce Test Anxiety and Academic Procrastination Through Inquiry of Cognitive Appraisals: Investigating the Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in psychology*, 10, 1917.
- Kranjec, E., Košir, K., & Komidar, L. (2016). Dejavniki akademskega odlašanja: vloga perfekcionizma, anksioznosti in depresivnosti. *Psihološka obzorja*, 25, 51-62.
- Kobori, O., & Tanno, Y. (2005). Self-oriented perfectionism and its relationship to positive and negative affect: The mediation of positive and negative perfectionism cognitions. *Cognitive Therapy and Research*, 29(5), 555-567.
- Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2121-2125.
- Krause, K., & Freund, A. M. (2014). Delay or procrastination – A comparison of self-report and behavioral measures of procrastination and their impact on affective well-being. *Personality and Individual Differences*, 63, 75-80.
- Kawamura, K. Y., Hunt, S. L., Frost, R. O., & DiBartolo, P. M. (2001). Perfectionism, anxiety, and depression: Are the relationships independent?. *Cognitive therapy and research*, 25(3), 291-301.
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait Procrastination, Time Management. *Journal of social Behavior and personality*, 8(4), 647-662.
- Lowinger, R. J., Kuo, B. C., Song, H. A., Mahadevan, L., Kim, E., Liao, K. Y. H., ... & Han, S. (2016). Predictors of academic procrastination in Asian international college students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(1), 90-104.
- Mohammadi Bytamar, J., Zenoozian, S., Dadashi, M., Saed, O., Hemmat, A., & Mohammadi, G. (2017). Prevalence of academic procrastination and its association with metacognitive beliefs in Zanjan University of Medical Sciences, Iran. *Journal of Medical Education Development*, 10(27), 84-97.
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of psychology*, 129(2), 145-155.

- Malkoç, A., & Mutlu, A. K. (2018). Academic self-efficacy and academic procrastination: Exploring the mediating role of academic motivation in Turkish university students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2087-2093.
- Ocal, K. (2016). Predictors of Academic Procrastination and University Life Satisfaction among Turkish Sport Schools Students. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 482-490.
- Pychyl, T. A., & Flett, G. L. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: An Introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 203-212.
- Sirin, Y., Yildirimturk, S., & Ay, N. (2020). Do state-trait anxiety and previous unpleasant dental experiences predict the need for sedation in women having third molar surgery?. *British Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*.
- Sari, N., & Susanti, H. (2018). Anxiety level and academic procrastination among clinical nursing students in the faculty of nursing of universitas indonesia. *UI Proceedings on Health and Medicine*, 3.
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R.W. (1982). self-efficacy scales: construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Schuenemann, L., Scherenberg, V., von Salisch, M., & Eckert, M. (2022). "I'll Worry About It Tomorrow"—Fostering Emotion Regulation Skills to Overcome Procrastination. *Frontiers in Psychology*, 13, 780675.
- Shportun, O., Avramenko, N., Kaplinsky, V., Koval, T., Tyurina, T., Matokhniuk, L., ... & Bloshchynskiy, I. (2022). Psychological Analysis of Procrastination as a Destructive Factor in the Formation of Professionalism. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(1), 361-386.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503.
- Soysa, C. K., & Weiss, A. (2014). Mediating perceived parenting styles—test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. *Learning and Individual Differences*, 34, 77-85.
- Slade, P. D., & Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavioral Modification*, 22, 372-390.
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115-127.
- Smith, M. M., Sherry, S. B., Ge, S. Y., Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Baggeley, D. L. (2022). Multidimensional perfectionism turns 30: A review of known knowns and known unknowns. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 63(1), 16.
- Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58.
- Spielberger, C. D. (1970). Manual for the state-trait anxiety inventory (Self-evaluation questionnaire). *Consulting Psychogysts Press*.
- Terry-Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18, 663-668.
- Zacks, S., & Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of prevention & intervention in the community*, 46(2), 117-130.

Ziegler, N., & Opendakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82.